

Hentig, Hartmut von

Gärungsprozesse statt Ablagerungen. Oder: Erwartungen an ein Handbuch

Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 1, S. 123-138



Quellenangabe/ Reference:

Hentig, Hartmut von: Gärungsprozesse statt Ablagerungen. Oder: Erwartungen an ein Handbuch - In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 1, S. 123-138 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-124679 - DOI: 10.25656/01:12467

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-124679>

<https://doi.org/10.25656/01:12467>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 37 – Heft 1 – Januar 1991

I. Essay

EGON SCHÜTZ Humanismus als „Humanismuskritik“ 1

II. Thema: Theorie der Erziehung

JÜRGEN OELKERS Theorie der Erziehung – Ein vernachlässigtes Thema (Einleitung zum Schwerpunkt) 13

NIKLAS LUHMANN Das Kind als Medium der Erziehung 19

WALTER HERZOG Die Banalität des Guten. Zur Begründung der moralischen Erziehung 41

JAN MASSCHELEIN Die ergebnislose und die funktionslose Erziehung. Gemeinschaft, Öffentlichkeit und Immanenz 65

JAN STEUTEL Konzepte und Konzeptionen. Zum Problem einer analytischen Erziehungsphilosophie 81

III. Diskussion

JOACHIM KAHLERT Die mißverstandene Krise. Theoriedefizite in der umweltpädagogischen Kommunikation 97

HARTMUT VON HENTIG Gärungsprozesse statt Ablagerungen – oder: Erwartungen an ein Handbuch 123

IV. Besprechungen

- HANS-ULRICH GRUNDER JEISMANN, KARL-ERNST/LUNDGREEN, PETER
(Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsge-
schichte. Band III. 1800–1870: Von der Neuord-
nung Deutschlands bis zur Gründung des Deut-
schen Reiches 139
- HANS-ULRICH GRUNDER LANGEWIESCHE, DIETER/TENORTH, HEINZ-ELMAR
(Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsge-
schichte. Band V. 1918–1945: Die Weimarer Re-
publik und die nationalsozialistische Dikta-
tur 139
- ANDREAS FLITNER WILHELM VON HUMBOLDT: Briefe an Friedrich Au-
gust Wolf 144
- ANDREAS FLITNER Italien im Bannkreis Napoleons. Die römischen
Gesandtschaftsbriefe Wilhelm von Humboldts an
den Landgraf/Großherzog von Hessen-Darmstadt
1803–1809 144
- DIETRICH BENNER PETER EULER: Pädagogik und Universalienstreit.
Zur Bedeutung von F. I. Niethammers pädagogi-
scher „Streitschrift“ 146
- HANS GLÖCKEL ELMAR SCHWINGER: Literarische Erziehung und
Gymnasium. Zur Entwicklung des bayerischen
Gymnasiums in der Ära Niethammer/
Thiersch 150
- HEINZ-ELMAR TENORTH/
CHRISTIAN LÜDERS BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und
Oral History 154
- HEINZ-ELMAR TENORTH/
CHRISTIAN LÜDERS History and Memory – Studies in Representation
of the Past 154

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 159

Contents

I. Essay

| | | |
|-------------|--------------------------------------|---|
| EGON SCHÜTZ | Humanism as a „Critique of Humanism“ | 1 |
|-------------|--------------------------------------|---|

II. Topic: Theory of Education

| | | |
|-----------------|--|----|
| JÜRGEN OELKERS | Theory of Education | 13 |
| NIKLAS LUHMANN | The Child as Medium of Education | 19 |
| WALTER HERZOG | The Banality of the Good – Towards a Foundation of Moral Education | 41 |
| JAN MASSCHELEIN | Education Without Result or Function – Education, Community, the Public, and Immanence | 65 |
| JAN STEUTEL | Concepts and Conceptions – The Problem of an Analytic Philosophy of Education | |

III. Discussion

| | | |
|--------------------|---|-----|
| JOACHIM KAHLERT | A Crisis Misinterpreted – Theoretical Deficits in Communicating About Environmental Education | 97 |
| HARTMUT VON HENTIG | Fermentation instead of Sedimentation, or: What we expect of a manual? | 123 |

IV. Book Reviews

139

V. Documentation

159

Ankündigungen

Unter dem Motto „Perspektiven der Weiterbildung – Zusammenarbeit in West- und Osteuropa“ findet am 14. und 15. März 1991 der 3. Europäische Weiterbildungskongreß im ICC Berlin statt. Veranstalter des Kongresses ist die Senatsverwaltung für Arbeit, Verkehr und Betriebe in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung, dem Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung und der Europäischen Wirtschaftshochschule. Organisation: NOVUM GmbH, Mommsenstraße 71, 1000 Berlin 12, Tel.: 030/8837024/25, Telefax: 030/8834788.

Vom 19.2. bis 22.2. 1991 findet im Haus Stapelage in Lage-Hörste die 8. Bielefelder Winterakademie statt, die dem Thema „Freizeit bildet – bildet Freizeit?“ gewidmet ist. Die Fachkonferenz wird veranstaltet vom Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e.V., Bielefeld – in Kooperation mit dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft und der Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, AG 10: Freizeitpädagogik und Kulturarbeit. Weitere Informationen: IFKA e.V., Postfach 6224, 4800 Bielefeld 1, Tel.: 0521/1063315.

Die Deutsche Sportjugend, Referat Allgemeine Jugendarbeit führt vom 21.–23. Februar 1991 einen Kongreß zum Thema „Kinder brauchen Bewegung – brauchen Kinder Sport“ durch. Informationen: Deutsche Sportjugend, Referat Allgemeine Jugendarbeit, Otto-Fleck-Schneise 12, 6000 Frankfurt 71, Tel.: 069/6700330.

In Düsseldorf findet vom 25.2.–1.3. 1991 die internationale Bildungsmesse „didacta 91“ statt. Weitere Informationen beim Veranstalter: Deutscher Didacta-Verband e.V., Eppsteiner Straße 36, 6000 Frankfurt/Main 1, Tel.: 069/717106, Telefax: 069/798024.

Vorschau auf Heft 2/91

Themenschwerpunkt: „Schulische Integration“ mit Beiträgen von U. HAEBERLIN, G. G. HILLER, G. LIST u. a.; weitere Beiträge von J. C. WOLF und E. NEUHAUS-SIEMON.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag, Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Jürgen Oelkers (*geschäftsführend*), Universität Bern, Pädagogisches Institut, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern (Tel.: 0041-31/65 82 91), Telefax: 0041-31/65 37 73. Prof. Dr. Achim Leschinsky, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33. Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Universität Frankfurt, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaften, Feldbergstr. 42, 6000 Frankfurt/M. 11. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Université de Fribourg, Lehrstuhl für Sozialarbeit, Rue St. Michel 6, CH-1700 Fribourg (Tel.: 0041-37/21 97 15/16). Heinz Rhyn (Redaktionsassistent), Universität Bern, Pädagogisches Institut, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern (Tel.: 0041-31/65 83 80).

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. IX/X in Heft 4/1989 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 98,- + Versandkosten. Inland DM 6,-, europ. Ausland DM 10,80, Preise für außereurop. Ausland und besondere Versendungsformen auf Anfrage. Ermäßigter Preis für Studenten DM 78,- + Versandkosten. Vorzugsangebot zum Kennenlernen DM 25,- (2 Hefte, portofrei). Preis des Einzelheftes DM 24,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Das Vorzugsangebot zum Kennenlernen geht automatisch in ein Jahresabonnement über, wenn nach Erhalt des zweiten Heftes nicht abbestellt wurde. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Brigitte Bell, Julius Beltz GmbH & Co. KG, Postfach 100154, 6940 Weinheim, Tel.: 062 01/600780, Telefax 06201/17464. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen. Abobetreuung Inland/Ausland (außer Schweiz): Beltz Zentralauslieferung, Postfach 100161, 6940 Weinheim, Tel. (06201) 703-227, Telefax (06201) 703-221. Vertrieb Schweiz: BSB Buch-Service Basel, Postfach, CH-4002 Basel, Tel. 061/239470.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

HARTMUT VON HENTIG

Gärungsprozesse statt Ablagerungen

oder: Erwartungen an ein Handbuch

Aus Anlaß von Band V des Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte: 1918–1945 / Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur; herausgegeben von DIETER LANGEWIESCHE und HEINZ-ELMAR TENORTH, München 1989 (Verlag C. H. Beck), 471 Seiten.

Band V des Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte (im folgenden HdBG) nimmt man mit kritischer Neugier in die Hand. Was sagt die „nächste“ Generation von Erziehungswissenschaftlern über die Prostitution des deutschen Bildungsstandes – der Lehrer, Professoren, Beamten, Studenten, Philosophen – vor dem Nationalsozialismus? Wie wird gerichtet? Wie wird erklärt? Was wird untersucht, gefragt, in Frage gestellt? Die Öffentlichkeit kann beruhigt sein: Die junge Garde der Bildungswissenschaft hat sich ihre Verurteilung des Nationalsozialismus und das „Gericht“ über die Wegbereiter und Austräger dieser Geistesverirrung in den Reihen der eigenen Zunft nicht abnehmen lassen – durch die sine-ratio-et-studio-Forderung von Wissenschaft überhaupt, durch die umständlichen Verfahren einer Fast-Zeitgeschichte, durch die natürliche Verdunkelung aufgrund des Abstands von fünf bis sieben Jahrzehnten. Sie prüft, scheidet, erklärt und entzieht sich bewußt dem „Bewältigungssyndrom“ der Nachkriegsjahrzehnte. Ein E. KRIECK und ein A. BAEUMLER waren nicht nur verderbte und verderbende Toren, der Reichsarbeitsdienst hatte einen sinnvollen Vorläufer, die Opposition auch manches schwache Motiv und vieles mit den NS-Ideologen gemein. Aber die Autoren nennen die Verfehlungen beim Namen, sie werden durch alle historische Gerechtigkeit nicht zu Apologeten ihrer Vorgänger; sie machen vielmehr deutlich, daß allen Zeiten die rationale Prüfung ihrer Verhältnisse aufgetragen ist und also auch damals war. Das Trauma von Versailles, die Verbreitung und Macht der Dolchstoßlegende, die Berechtigung der Zivilisationskritik – sie entschuldigen nichts. – In dieser Hinsicht befriedigt dieser Band des HdBG.

Aber der kritische Kollege und Rezensent kann sich mit der Feststellung und der genaueren Darstellung dieses Sachverhalts nicht begnügen. Er muß den Aufwand und die Brauchbarkeit des Unternehmens beurteilen und prüfen, wie sich dieses vor dem sogenannten Erkenntnisstand, den theoretischen und praktischen Bedürfnissen, dem öffentlichen Ansehen seiner Zunft bewährt.

Damit setzt ein ganz anderes Prüfungsverfahren ein, in das ich das gebildete Publikum hineinziehen möchte. Es geht mir nicht um ein bestimmtes Produkt unserer Zunft; es geht mir vor allem auch um die Frage: Wie arbeitet eine vom

Gemeinwesen bestellte und getragene Wissenschaft – die Pädagogik –; was für eine Sprache spricht sie; was sollten, was können ihre Ergebnisse sein?

1. Annäherungen an das Phänomen „Handbuch“

Zu besprechen ist ein Handbuch der Bildungsgeschichte. Was ist ein Handbuch, was soll das sein?

In meiner umfangreichen pädagogischen Privatbibliothek gibt es bisher kein Handbuch der Bildungsgeschichte. Ich habe es bisher auch nicht vermißt – aber das sagt nichts. Ich habe vor vielen Jahren in den NOHL-PALLAT hineingeschaut, nicht weil ich etwas suchte, sondern weil ich wissen wollte, was ich darin suchen könnte. Getan habe ich es seitdem nicht. Aber auch das sagt nicht viel. Wenn ich ein solches Handbuch nicht brauche – welcher Personenkreis bedient sich eines solchen Werkes? Ich wüßte es gern; Untersuchungen *darüber* wird es nicht geben; die Vorstellungen, die ich mir aus diesem Anlaß mache, bleiben vage.

Ich bin kein Bildungshistoriker, aber ich gebrauche gerne historische Argumente, erkläre mir gern ein Phänomen in einem Bildungssystem durch seine Entstehung, versichere mich gern, daß ich nicht im Begriff bin, einen alten Fehler zu wiederholen.

Bisher bin ich in meinem Fach mit drei Sorten von Büchern ausgekommen:

- „Geschichten“, als historischen Darstellungen bestimmter Einrichtungen, Ideen, Perioden
- Nachschlagewerken
- den pädagogischen Texten oder Quellen selbst: Theorien, Beschreibungen, Forschungsergebnissen.

Unter einem Handbuch habe ich mir ein einbändiges, auch mehrbändiges Werk vorgestellt, in dem die Themen der im Titel genannten Wissenschaft überschaubar und auf dem neuesten Stand dar- und zusammengestellt sind, damit man sie „zur Hand“ habe, also weder im Kopf herumtragen muß noch überhaupt ganz lesen, sondern jeweils zu dem Teil, zu dem sie braucht.

„MANUALE, ἐγχειρίδιον, Libellus, qui manu facile gestari potest, aut qui semper in promptu et ad manum habeatur ...“

„MANUALE, ἐγχειρίδιον, ein Buch, das sich leicht in der Hand halten läßt oder das stets zur Verfügung und zur Hand ist ...“

so beginnt der Artikel über das „Handbuch“ im DU CANGE, dem großen mittellateinischen Lexikon in der Ausgabe von 1883 bis 1887. Der Große LA-ROUSSE definiert:

„Les manuels sont de petits livres portatifs ... ne renfermant d'ordinaire que des résumés. Au dernier siècle et au commencement du nôtre ces sortes d'ouvrages portaient le nom d'abrégées.“

„Manuale/Handbücher sind kleine tragbare Bücher, die in der Regel nur Zusammenfassungen enthalten. Im vergangenen Jahrhundert und zu Beginn des

unseren (des 18. und 19.) trugen diese Werke den Namen Abriß/Kompendium.“

Das GRIMMSCHE Wörterbuch (in der Ausgabe von 1871) schreibt: „HANDBUCH, n. buch von mäßigem umfang, zum leichten gebrauch . . . in neuerer zeit häufig verwandt zur bezeichnung eines buches, das in knapper fassung das hauptsächliche einer lehre gibt: *handbuch der griechischen und römischen alttümer*; *handbuch der schönfärberei*. das englische hat das wort als *handbook* herübergenommen.“

Im Dictionario de Autoridades der königlichen spanischen Akademie (1937) heißt es:

„MANUAL. Gebraucht als Substantiv bedeutet es ein Buch in dem ein umfänglicher Gegenstand zusammengefaßt ist und alles zu diesem Wichtige enthält. . .“

Der Große ROBERT (trésor de la langue française) von 1971f. notiert s. v. MANUEL:

„Ouvrage, de format maniable, qui contient les éléments d'une discipline ou l'essentiel d'un programme scolaire.“

„Ein Werk von handhabbarem Format, das die Elemente einer Disziplin oder das Wesentliche eines wissenschaftlichen Programms enthält.“

Man ist sich offenbar einig, daß ein Handbuch kurz, handhabbar, eine Zusammenfassung einer breiteren Materie sein soll. Nicht erwartet wird, daß ein solches Werk originell ist, einen wissenschaftlichen Streit austrägt, ein Gebiet vollständig abdeckt, andere Leistungen einer Wissenschaft vollbringt.

Das vorliegende Handbuch umfaßt sechs Bände auf rund 2600 Seiten. Ein solches Werk dürfte wohl von niemandem ganz gelesen werden, sondern nur zu den Teilen, mit denen einer gerade arbeitet. Für seine Brauchbarkeit ist also entscheidend, wie sein Material eingeteilt ist: daß die Einheiten den vorhersehbaren Arbeitskontexten entsprechen. Im Band V des HdBG mischen sich folgende Muster der Einteilung:

- nach bildenden Instanzen und Institutionen (Familie, Schule, Lehre, Hochschule)
- nach Begründungen/Hintergründen (philosophischen, wissenschaftlichen, politischen, ökonomischen und sozialen Entwicklungen)
- nach Kontroversen, Brüchen und Kontinuitäten (Reformpädagogik, Kulturkritik, politischen Ideologien)
- nach Verfahren, Mitteln, Personengruppen.

Diese Sachmuster werden auf den geschichtlichen Ablauf vom Ende des Ersten bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs projiziert, der selber so etwas wie eine Dreiteilung nahelegt: die Weimarer Republik / der sich formierende Nationalsozialismus / der Nationalsozialismus an der Macht. Die einzelnen Darstellungen sind von Spezialisten geschrieben, sind aber – das ist noch zu prüfen – für Benutzer mit unterschiedlichen Voraussetzungen gedacht (ich denke, daß Spezialisten auf ihrem eigenen Gebiet eher nicht zum HdBG greifen, daß dieses vielmehr für den kompetenten Nachbarwissenschaftler wichtig ist). Die In-

haltsübersicht und die Kapitelüberschriften zeigen, daß sich die Autoren dieses Bandes nicht auf die Zusammenfassung von Wissen in dienstbarer Funktion beschränken, sondern Diskurse beispielsweise über die Periodisierung, die sogenannten Fragestellungen, die eigene Vorgehensweise einerseits und Folgerungen oder Ausblicke andererseits einbeziehen und dabei Wiederholungen nicht vermeiden, sie möglicherweise zur Darstellung eines anderen Standpunkts bewußt herbeiführen.

Meine allgemeinen Erwartungen an ein „Handbuch“ sind

- Übersichtlichkeit durch Gliederung und Zusammenhang
- Entlastung durch Verfügbarkeit und Kürze
- Verlässlichkeit durch die ausgewiesene Autorenschaft
- Traktierbarkeit durch eine gewisse methodische Konsistenz.

Einige Artikel eines Handbuchs sollten so etwas wie die Summa des Wissens zu diesem Gegenstand für eine geraume Zeit sein; einige dürften ihrem Thema und ihrer Anlage zufolge nach fünfzehn bis zwanzig Jahren ausgewechselt werden. Ich stelle mir vor, daß ein gutes Handbuch der Geistes- und Sozialwissenschaften eine Aufgabe in einem System solcher Handbücher einnimmt. Anders als eine Enzyklopädie wendet es sich nicht an den Laien, sondern an den wissenschaftlich-sachkundigen Benutzer, der freilich nicht der Spezialist ist. Um seinem Namen und Ursprung zu entsprechen, sollte es zwischen zwanzig und dreißig Aufsätze von zehn bis fünfzehn Seiten enthalten und von den ersten Vertretern der Zunft verfaßt sein. Sie schreiben nicht als Forscher oder Lehrer, sondern als Kompilatoren – in einer Rolle, deren Bedeutung und Schwierigkeit gründlich unterschätzt werden. Die Heroen dieses Standes reichen von HERODOT und HEKATAIOS zu KOESTLER, von PLINIUS zu BREHM.

Für eine andere Wissenschaft, die ich studiert habe, die Altertumswissenschaft, sähe mein Plan so aus:

- Gegenstand und Geschichte dieser Wissenschaft
- Methoden
- Geschichte der Griechen und Römer (periodisiert)
- die Literatur
- die anderen Künste
- Wissenschaft und Weltbild
- Alltagsleben
- Altertumswissenschaft und humane Bildung.

Dem folgen Bibliographie und Index.

Ein Handbuch einer „Geschichte“ kann so freilich nicht verfahren; es wird diese Geschichte selbst zu ihrem wichtigsten Gliederungsmuster machen; innerhalb der zweckmäßig gewählten Perioden/Abschnitte kann es entweder die gleiche systematische Einteilung vornehmen oder eine der jeweiligen Epoche angemessene eigene.

Und zu alledem müßte sich eine Kritik äußern, weil hier von vornherein kein Verfahren als dem anderen überlegen gelten kann. Die Autoren des HdBG

aber – und damit trete ich in die Auseinandersetzung ein – müßten das freilich auch.

2. Das Konzept dieses Bandes

Vom HdBG liegt bisher nur Band III vor: 1800–1871. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches (1987). Er hat andere Herausgeber (JEISMANN und LUNDGREEN), eine absichtlich identische Gliederung und schon dadurch das gleiche Gliederungsproblem. Ein Handbuch zur *Geschichte* einer Disziplin muß in jedem von ihm gewählten historischen Abschnitt neu über den dafür geeigneten Aufbau entscheiden: die Geschichte in der Systematik der Sache, die Sache im geschichtlichen Wandel einfangen. Das „Handbuch der *Pädagogik*“ von NOHL/PALLAT – dem Umfang nach dem HdBG vergleichbar – kann dagegen den gegebenen oder eigens begründeten Kategorien der Disziplin folgen und die Geschichte zu einem Kapitel der im Band jeweils behandelten Institution oder Idee (z. B. „Bildung“) machen.

In einem „Vorwort zum Erscheinen des Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte“, das in Band III abgedruckt ist, schreibt ULRICH HERRMANN „für die Herausgeber“ des Gesamtwerkes, dieses solle „ja als Handbuch ... nicht nur in Grundprobleme, Fragestellungen und Perspektiven der Forschung einführen und Forschungslücken markieren“, es solle vor allem „auch den Ertrag der bisherigen Forschung darbieten“. Das ist die ihm selbstverständliche Reihenfolge – und die einzige ihm nötig erscheinende Feststellung von Prinzipien (1) neben zwei anderen Entscheidungen: (2) daß man der Epochengliederung der politischen Geschichte folgen möge, weil dies die Benutzung anderer Nachschlagewerke (der Verfassungs-, Sozial-, Wirtschafts- und Kulturgeschichte) erleichtere, und (3) daß die innere Gliederung für alle Bände im wesentlichen die gleiche sein solle.

Schon abstrakt überzeugt mich keine der drei Festlegungen; die Prüfung des konkreten Ergebnisses in Form von Band V läßt mich sogar vermuten, daß in ihnen die Mehrzahl der Probleme begründet ist, die ich mit diesem habe. In einem Handbuch müssen meines Erachtens die Darstellung der methodologischen Probleme, die Erörterung der eigenen begrifflichen Unsicherheiten, die Einführung und Rechtfertigung ganz neuer Kategorien hinter der geordneten Wiedergabe der bis dahin erbrachten und gesicherten Erkenntnisse – wozu selbstverständlich auch die Wiedergabe von Kontroversen gehört – zurückstehen (1). In einem Handbuch der Bildungsgeschichte dürfen Epocheneinteilungen denen der Politik nur folgen, wenn sich ergeben hat, daß die politischen Ereignisse in der Tat auch die für die Bildung maßgebenden sind; *dies* müßte im Text dargelegt werden (2). Und schließlich: die Gliederung schon der Bände III (1800 bis 1870) und Band V (1918–1945) in acht Kapitel mit fast gleichen Überschriften – von „Lebensformen/Lebenswelten“ über „Familie, Kindheit, Jugend“, „Pädagogisches Denken“, „Schule und Hochschule“, „Berufsbildung“ bis hin zu „Medien“ stülpt der Vergangenheit unsere Konzepte so deutlich über, daß man einen anderen Historikerstreit neu zu eröffnen geneigt ist: den für erledigt gehaltenen Historismusstreit. Die Beziehung zur Gegen-

wart darf, ja soll geknüpft werden; sie macht das Interesse an der Geschichte aus. Es wäre mir recht, wenn in unserem Band V ausdrücklich gefragt würde, ob und in welcher Form es Vorläufer zu unserem Begabten- und Elitestreit gegeben hat oder zu unserer Benachteiligtendebatte, zum pädagogischen Feminismus, zum Kanonproblem, zur Kontroverse, ob Schule vornehmlich Unterrichts- oder vornehmlich Erziehungseinrichtung sei etc. Aber die Einheiten, in denen man nachschlägt, die Formen, in denen das Problem gefaßt ist, müssen die der Zeit sein und wenigstens neutral. Daß ein Buch oder eine Theateraufführung oder ein Museum „Medien“ sind, hätten sich mein Vater und mein Großvater nicht träumen lassen.

In Band V jedenfalls haben die drei Entscheidungen für viele Gärungsprozesse gesorgt und folglich für viel Unausgegrenztes. Das läßt die Autoren als lebendige Geister erscheinen, die von ihnen bearbeitete Bildungsgeschichte aber als wuchernd und wirr.

Band V hat – außer den schon genannten Kapiteln – eines über Sozialpädagogik (in Band III: Armenwesen, Wohlfahrtspflege, Sozialarbeit), eines über Erwachsenenbildung (in Band III: Volksbildung) und eines über Militär und Militanz zwischen den Weltkriegen (in Band III gibt es keine Entsprechung – warum nicht?).

Was haben sich die Herausgeber dieses Bandes, TENORTH und LANGEWIESCHE, bei dieser Gliederung gedacht, etwa als sie auf die historische Musterung der „Bildung“ selbst verzichteten – nicht dessen, was man zwischen 1918 und 1945 darüber gedacht hat (das mag in den einzelnen Kapiteln ja vorkommen), sondern der Bildung als der Grundkategorie des Handbuchs für *Bildungsgeschichte* und als Gegenstand geschichtswissenschaftlicher Feststellung neben anderen Kultur- und Lebensformen (naheliegenden wie Erziehung und Ausbildung, fernerer wie Religion, Ethos, Erotik)?

Die Einleitung enthält das Wort „Bildung“ im Titel. Im Text kommt Bildung nicht oder nur in Wortverbindungen vor (Bildungspolitik, Erwachsenenbildung, Bildungsgeschichte); stattdessen erfährt man viel über Einflußfaktoren wie Dolchstoßlegende, Demoralisierung, Wirtschaftskrise, Dauerarbeitslosigkeit, Geburtenraten, Volksgemeinschaft, Modernisierung der Gesellschaft, Freizeitindustrie etc. und über den Mißbrauch und die Zerstörung der Pädagogik (!) durch Politik.

Ich hätte diese „Einleitung“ zu einem eigenen Kapitel 1 gemacht und ihm den Titel gegeben „Geist und Macht (oder: Geist und Ohnmacht) zwischen dem Ende des Ersten und des Zweiten jeweils anders verlorenen Weltkrieges“ oder auch: „Die Ambivalenz der Kultur von Weimar – und ihr Umschlagen in mörderische Eindeutigkeit“. Es behandelt die Kulturideologien der Epoche und faßt dazu absichtlich gesellschaftliche Umbrüche, Zeitstimmungen, philosophische Entwürfe, neue Gesellungsformen, Schul- und Hochschulpolitik zusammen. Es problematisiert „Bildung“ nicht, was in dem Kontext hätte geschehen können, es läßt sie einfach aus – präokkupiert von der Bemühung, das Krisenbewußtsein, das Selbstverständnis und die Erkenntnisohnmacht der Zeitgenossen zu erklären. Es bringt eine Fülle von Erscheinungen in die drei

Entwicklungsabschnitte ein, die man dieser Epoche der Bildungsgeschichte hier gegeben hat:

- erst die Hoffnung auf den Kulturstaat: Bildung zur Bewältigung Niederlage;
- dann Formierung der Öffentlichkeit im Zuge des politischen Kampfes: Vereinheitlichung, Formalisierung, Funktionalisierung;
- schließlich die Korruption – Mißbrauch und Zerstörung – des (bürgerlichen) Bildungsgedankens und der erstrebten Identität.

Die Einleitung ist fraglos der interessanteste, aber auch kontroverseste, schwierigste, exponierteste Text des Buches. Sie denkt beherzt gegen die nach 1945 etablierten Interpretationsmuster an: Man hat damals und seitdem offensichtlich den sozialen und demographischen Wandel unterschätzt (den hebt besonders Kapitel II ins Bewußtsein); man hat auf die eindeutigen Erklärungen gesetzt: erst die nationale Empfindlichkeit, dann die ökonomische Not; man hat sich vor allem mit der Vorstellung von der Überwältigung des Weimarer Liberalismus und Republikanismus durch eine böse, antimoderne, ideologische Macht moralisch zufriedengegeben; kurz, man hat dem doppelten Entstehungsgrund dieser Republik nicht hinreichend Rechnung getragen: sie war ja *zugleich* aus einer nationalen Niederlage und einer sozialen Revolution entstanden – und beides auf einmal hat das deutsche Volk als Ganzes nicht verkraftet.

In den Fragen des Bildungswesens schwankte man zwischen Überschätzung der Erziehung als Mittel gegen den Radikalismus einerseits und ihrer bewußten und kleinmütigen Emaskulierung andererseits: die Parteien und die Regierung fanden aus Furcht vor der Revolution zu Kompromissen, die die moderne Pädagogik hinderten, der neuen Staats- und Gesellschaftsform zu Hilfe zu kommen. Die Erziehung vom Kinde aus, die nicht-autoritäre, an Selbständigkeit orientierte Pädagogik wurde – wie die Forderung nach Autonomie der Erziehung – ins Apolitische gedeutet; die Schule „verweigerte“ sich der politischen Realität; zugleich enthielt die Reformpädagogik Elemente, die dem Nationalsozialismus entgegenkamen: Kulturkritik, Gemeinschaftsideologie, Antiintellektualismus.

Das kaum begonnene, dann gleich sehr radikale „Projekt Moderne“ ging an seiner eigenen Ambivalenz zugrunde: Aufklärerisch auf eine *Selbstbefreiung* der Massen hin angelegt, blieb sie eine *Selbstbeschäftigung* der geistigen Avantgarde, die sich das „Unbehagen an der Kultur“ wie eine schmerzliche Lust leistete, so daß die Modernitätskritik der Rechten zur *Selbstzerstörung* der Weimarer Republik keine großen Anstrengungen mehr machen mußte, ja eigentlich gar nicht mehr nötig war. Dieses Tableau kann man als ein ausgewogenes Ergebnis eines gedachten Historikerstreites ansehen. Wenn zwei Bildungstheoretiker diesen *hier* für ihren Zweck nachzeichnen, erwarten wir eine bildungsgeschichtliche Pointe. Kann sie in so komplizierten und dadurch stumpfen Sätzen liegen wie diesem?

„Einerseits gab es unzweifelhaft eine Intensivierung der pädagogischen Arbeit und die Tendenz zur Verwissenschaftlichung, daneben aber auch – bei Pädagogen wie bei den

anderen Professionen gerade 1933 – ein großes Maß an fachspezifischer Blindheit und politischer Borniertheit. Letztlich erlagen die Pädagogen gerade der Verführung durch solche politische Versprechen, in denen die als Belastung empfundenen Auswirkungen des Parteienstaates zugunsten der Einheit des nationalen Erziehungswillens dem professionellen Anspruch gemäß aufgehoben zu sein schienen. 1933 wurde deshalb nicht nur die Stunde, in der alle pädagogischen Ansprüche einer Bildung des Staates zur Republik sich als gescheitert erwiesen, sondern auch die Zäsur, in der die professionelle Pädagogik in ihrer bürgerlichen Mehrheit das Debakel ihrer analytischen Möglichkeiten und zugleich das Ende ihrer legitimierbaren Ambitionen erleben mußte.“ (S. 15)

Der am Ende der Einleitung formulierte Ausblick in und der Auftrag an die Zukunft geben sich als Resultat des Rückblicks auf die Weimarer Zeit. Dort ist bildungsgeschichtlich zu lernen:

„... daß die Pädagogen und die staatliche Bildungspolitik, aber auch die gesellschaftlichen Gruppen zugleich klären müssen, wieviel Einheit öffentliche Erziehung verlangt und wie groß das Maß an Pluralität und Heterogenität sein darf, das sie zugestehen kann.“ (S. 22)

Aber um das zu lernen, greife ich nicht zu einem Handbuch der Bildungsgeschichte! Ja, schien mir die Einleitung zu lesen überhaupt nur wichtig, damit ich dieses Handbuch ordentlich rezensieren kann, ist mir nun nachträglich auch dies nicht mehr plausibel. Eine „Konzeption“ des Bandes V im Rahmen des Gesamtwerks gibt sie uns nicht; sie bindet auch die weiteren Kapitel nicht in die eigene Interpretation dieses Geschichtsabschnittes ein; diese bedürfen ihrer nicht, schaffen sich vielmehr je ihren eigenen Hinter- und Untergrund.

Kapitel I „Lebenswelten und Alltagswissen“ gehört, fürchte ich, zu den letzteren. Zunächst aber verlockt es – wie die Kapitel II und III – durch die offene, entgrenzende Formulierung seines Themas zum Lesen, mehr jedenfalls als die Kapitel IV bis IX, die sich an bestimmte Institutionen binden.

„Lebenswelt“ und „Alltagswissen“, zudem noch im Plural, sind moderne Termini. Sie wären denen, deren Geschichte hier geschrieben wird, nur vage verständlich gewesen. Was sagen sie uns? Zunächst, daß es unterhalb der in der Zeit bewußten Ideen und Institutionen und der aus dem Abstand erkennbaren sozialen, ökonomischen und technischen Entwicklungen andere Erfahrungen gibt, die die Geschichte prägen und die dem Kenner zu Mustern geraten.

Der Autor, HENNING EICHBERG entledigt sich der herkömmlichen unkritischen Periodisierung in zwei Anläufen, einem exemplarischen oder induktiven (in didaktischer Absicht) und einem analytischen (in systematischer Absicht). Die Architektur dient dem ersteren und vermittelt dem Leser auf der Stelle zwei Überzeugungen: (1) daß in der Tat vopolitische, noch nicht programmatische Momente im Spiel sind und Aufmerksamkeit verdienen; und (2) daß die gängigen Ordnungsmuster (progressiv versus retardierend; ökonomisch stabilisierend versus krisenfördernd; sozialintegrierend versus sozialdifferenzierend) die Verhältnisse durch Vereinfachung fälschen. EICHBERG teilt ein in

- kurzfristige Umbrüche in der Ideen- und Politikgeschichte; seine Beispiele sind: die religiöse Dissidenz (gemeint ist das Erscheinungspaar „deutsche

Glaubensbewegung“ und „proletarisches Freidenkertum“), Jugendbewegung, Architekturstile

- langfristiger Wandel; er nennt: Rationalisierung, Produktivismus, Wachstum und Strukturbrüche
- das Aufkommen neuer Öffentlichkeiten.

Die Unterscheidung solcher Ebenen sollte ihm ermöglichen, den Zusammenhang zwischen ihnen bewußt herzustellen. Er exemplifiziert dies an den Autobahnen, die ihren Ursprung im „Geiste des Amerikanismus“, in „Mustern der Mentalität, des sozialen Raumes und der sozialen Zeit (Geschwindigkeit, Mobilität, Sportlichkeit, Fort-Schritt [sic!], Geradlinigkeit) haben“ (S. 32). Leider sagt er das in fast ebensowenig Wörtern, daß der Leser ohne rechte Vorstellung bleibt, wie das „geschieht“. Geschichte aber ist zunächst Geschehen!

Der Hauptakzent von EICHBERG liegt auf der letzten Ebene. Der Strukturwandel der Öffentlichkeit ist zwar nicht seine Entdeckung, aber er will sie hier in die Geschichte der Bildung einbringen und zu einem ihrer kritischen Bestandteile machen. Die Figur von der sich wandelnden Öffentlichkeit erlaubt nicht nur, sie erzwingt eine strukturelle Sicht. Warum dies ein Vorzug ist, müßte uns EICHBERG erklären. Dies wäre z. B. der Fall, wenn die strukturelle Darstellung die materiale, inhaltliche zu ersetzen vermöchte. Dies ist aber gerade für den Zweck eines Handbuchs schwer vorstellbar.

EICHBERGS Prinzip hätte eine überzeugende Funktion in einem Handbuch, würde es *angewandt* und nicht vornehmlich theoretisch gerechtfertigt. Die Darstellung der Phänomene müßten in diesem Handbuch – in all seinen Kapiteln – von den Fragen geleitet sein, die er selber verschiedentlich stellt: Wie „schlagen sich“ die ökonomischen, soziologischen und ideengeschichtlichen Daten „in den Alltagswelten konkret ... nieder?“ (S. 40) Wie wirkt sich eine Idee, eine Theorie, ein politisches Programm im Handeln der Menschen aus? (S. 27) Wie greifen die unterschiedlichen Entwicklungsebenen ineinander ein? (passim)

Bei EICHBERG gibt es das eine oder andere konkrete Beispiel (in knapper Andeutung wie bei der Autobahn), aber, der Absicht seines Artikels folgend, nämlich ein methodisches Prinzip zu etablieren, hält er sich an – nein nicht Beschreibung, sondern – theoretischen Umschreibung von Vereinsleben, Parteien, Verbänden, Bünden, Lagern, Massenspielen, Propaganda in Radio und Film. Eine einzige Schilderung führt an die Wirklichkeit jener Lebenswelten und Alltagskultur heran, die im Titel seines Kapitels stehen – eine halbe Seite aus einem Trivialroman „Barrikaden am Wedding / Roman einer Straße“. Die meisten Befunde bleiben in der dünnen Luft abstrakter Begrifflichkeit und werden durch das Eingeständnis von ungelösten Fragen zwar sympathischer, aber nicht brauchbarer:

„Die Produktivierung der Lebenswelt erwies offenbar eine solche materielle Gewalt, daß sie über den Antiparasitismus zur Todeswelt der I. G. Auschwitz führte. Warum dies gerade in Deutschland geschah, auch diese Frage bleibt noch offen. Deutlich ist aber, daß die Vernichtung von kulturellen Minderheiten in Deutschland ein Bestandteil der Lebenswelt (und ihrer Bildungsmuster) war, obwohl sie (z. T. vergeblich) geheimgehalten und vielen Deutschen nicht bekannt war.“ (S. 38)

Ist nicht das, was hier „offen“ geblieben ist, gerade das, was am lautesten nach *geschichtlicher* Erklärung schreit und nicht nach Unterbringung in noch so bedeutenden „-ismen“?!

Auf die Pädagogik im engeren Sinn mußte EICHBERG nicht eingehen, obwohl sie im hohen Maß zur „Lebenswelt“ gehört, weil er annehmen durfte, daß die anderen Autoren dieses Bandes es tun. Aber auch sonst ist er so von seiner wissenschaftlichen Entdeckung, den „Konfigurationen des Körpers, des sozialen Raums und der sozialen Zeit“ fasziniert, daß er andere offenkundig mitwirkende Figuren übersieht. Als von der Veränderung der Straße die Rede ist, kommt ihm dies in den Sinn:

„... noch bis ins 20. Jahrhundert spielten die Kinder wesentlich auf der Straße und sozialisierten sich dort außerhalb von Familie und offiziellen Institutionen (Schule). Die formierte Öffentlichkeit machte dann die ‚Straße‘ zum Kampfplatz und zum Raum der Aufmärsche. Ihre Lager traten zugleich mit deren Anspruch an, die Jugend durch Sport, Jugendpflege etc. ‚von der Straße zu holen‘.“ (S. 56f.)

Kein Wort von den Autos, die hier schon damals einen Teil des Strukturwandels der Öffentlichkeit bestimmten; die werden unter Sport und Automobilismus abgehandelt!

EICHBERG hätte meine uneingeschränkte Zustimmung in der Sache und im Verfahren, hätte er einen wissenschaftlichen Essay darüber geschrieben, warum die Einteilung nach unterschiedlichen Öffentlichkeitsformen – liberalen, formierten, faschistischen – mit zu bedenken ist, aber auch in erhebliche Dilemmata führt. Ein Handbuch jedoch, das durch seine Entstehungsweise und seinen Zweck zu Periodisierung und Einteilung genötigt ist, mit komplizierten Argumenten gegen falsche Periodisierungs- und Einteilungssysteme zu belasten, erscheint mir widersinnig. Ereignisse, Personen, Ideen, sozioökonomischer Wandel, neue Öffentlichkeiten, neue Mentalitäten, Differenzen zwischen den Generationen und den Geschlechtern – sie alle wirken mit, und die Grenzen ihrer Einwirkung kommen nicht miteinander zur Deckung. Das kann doch nur den erschüttern, der eine solche Teppichmuster-Vorstellung von Geschichte hat. Konfigurationswandel und die ihn aufspürende Konfigurationsanalyse ist die Essenz *jeder* Geschichtsschreibung über jede Epoche. Wer meint, dies erneut in Erinnerung bringen zu müssen, möge dazu einen mahnenden Aufsatz schreiben. In einem Handbuch der Geschichte sollte man danach *verfahren*.

Das Ärgernis, daß die Selbstreflexion einer Wissenschaft die Darstellung ihres Gegenstandes ersetzt, beschattet auch die Abhandlung über Kindheit und Jugend. Kapitel II, dessen Gegenstand unter zwei Autoren aufgeteilt ist, greift auf rund 100 Quellen und Literaturangaben zurück. Unter diesen befinden sich nur zwei (Auto-)Biographien – von MELITTA MASCHMANN und von INGE SCHOLL über ihre Geschwister –, alles andere sind Forschungsberichte und Sekundärtheorie. Diese Herkunft aus Gedanken und Papier, statt aus den Ereignissen, drückt sich in der Sprache des Textes aus:

„Zunächst zeichnen sich allerdings deutliche Verwerfungen in der Struktur des Hei-

ratsverhaltens ab. Für die Frauen wurde der ‚Heiratsmarkt‘ in der Weimarer Republik in doppelter Hinsicht eng ...“ (S. 76)

„Durch die Rationalisierung der Kinderaufzucht und die Betonung der psychisch-emotionalen Regenerationsfunktion der Familie wurde die ‚Beziehungsarbeit‘ differenziert und intensiviert und die Hausfrauenrolle gesellschaftlich aufgewertet.“ (S. 78)

„Für das Kind wurde die Familie primär zum Sozialisationsmedium ... Während kindliche Erwerbsarbeit und außerhäusliche Sozialisationsanforderungen abnehmen ... wurde die Familie als primäre Sozialisationsinstanz aufgewertet ...“ (S. 80)

Wer, der das nicht aus anderen Quellen weiß, kann sich vorstellen, was gemeint ist? Man fragt sich, ob die Autorin sich selber vorgestellt, was es „für das Kind“ bedeutet, – daß seine Familie nun dies, ein Sozialisationsmedium, ist. Die Autorin vermutet, daß ihre statistischen Auskünfte dem Leser ohne weiteres erlauben, die Wirklichkeit zu rekonstruieren: Zahlen über den demographischen Wandel von der Jahrhundertwende an, über die Eheschließungen, über Wohnverhältnisse, über Industrialisierung, über Arbeitslosigkeit, über den Grad und die Art der „Organisiertheit“ der Jugend. Sie sind ein guter Ausgangspunkt und fehlen meist in der bisherigen Geschichte der Erziehung und Bildung. Auch stellt die Autorin jeweils Beziehungen zwischen dem so bezeichneten gesellschaftlichen Zustand und dem proklamierten Erziehungsidealen her. Wie dies jedoch auf den Alltag der Kinder und Jugendlichen durchschlägt, ist offenbar keiner Schilderung wert, und wiederum, wie dies sich auf die Schule auswirkt, die hier nur in den Spiegelungen ihrer Kritiker erscheint, erfahren wir nicht.

Nicht, daß ein „Kindheit“ oder „Jugend“ überschriebener Text sich auf die Rahmenbedingungen jugendlicher Existenz, auf das Verhältnis der Jugendlichen zum Staat, zur Gesellschaft, zur älteren Generation beschränkt, ist zu tadeln. Es ist vielmehr verwunderlich, daß dies in einem Handbuch geschieht, das die Verbindung der Ebenen zu seinem Prinzip gemacht hat, und das nun den Leser zwingt, die Einheit durch Lesen des ganzen Buches selbst (wieder) herzustellen.

Das Nachdenken über Pädagogik hat gewiß seinen Platz in einem Handbuch der Bildungsgeschichte – allein schon, um zu klären, was Bildungsgeschichte ist, sofern die Einleitung das nicht getan hat. Und sie hat es nicht getan.

Das Kapitel III ist dem Nachdenken über Pädagogik unter einem doppeldeutigen Titel gewidmet: „Pädagogisches Denken“. In ihm prüft HEINZ-ELMAR TENORTH die Frage, in welchem Maß die nationalsozialistische Pädagogik als Teil der nationalsozialistischen Ideologie in den bürgerlichen – idealistischen – Bildungs- und Wissenstraditionen vorgebildet ist. Welche „Affinität“ – in diesem unbestimmten Wort bringt TENORTH die unbestimmte Beziehung meist unter – bestand zwischen der Reformpädagogik und dem, was ein KRIECK oder BAEUMLER oder RUST oder VON SCHIRACH als die neue „Jugendführung“ im doppelten Sinne des Wortes hinstellt? Was davon haben die Liberalen und Republikaner durchschaut? Was, wenn sie es getan haben, hat sie in ihrem Widerstand so offenkundig gehemmt? Wie ist es zur „Überwältigung“ gekom-

men – durch zu große Nähe oder fehlende intellektuelle und moralische Kraft?

TENORITHS Antworten:

„Die Ideologie und der soziale Erfolg des Nationalsozialismus waren daher auch eine Reaktion auf die manifeste Krise des westlichen Denkens ... Die Nationalsozialisten konnten ... die Sehnsüchte dann als erfüllbar darstellen und jenseits der gesellschaftlichen Konflikte einen starken Staat anbieten, den Philosophen und Pädagogen 1933 als Lösung der Krise sogar begrüßten.“ (S. 116)

„Die Nähe idealistischer und geisteswissenschaftlicher Tradition zur nationalsozialistischen Pädagogik ... ist ... nicht zu verkennen.“ (S. 138)

„Die unbestreitbare Anfälligkeit reformpädagogischen Denkens für Gemeinschaftsideologie, Führerkult und Irrationalismus wurde nicht selten bestritten und die Begeisterung von Teilen der akademischen Erziehungswissenschaft in der Übergangsphase von 1933 heruntergespielt.“ (S. 111; fälschlich, wie TENORTH meint und mit Zitaten weidlich belegt.)

„Neben solchen Indizien für die Anfälligkeit des bürgerlichen Denkens im allgemeinen, neben sozialer Nähe und ... organisatorischen Anschluß an die NSDAP, gab es auch die besondere Affinität pädagogischen Denkens ...“ (S. 336)

Dies zu sagen und zu sehen, hat eine jüngere Generation die größere Unbefangenheit; sie kann den Motiven der einzelnen Personen nachgehen, ihnen im einzelnen Gerechtigkeit widerfahren lassen (wie dem NS-Pädagogen KRIECK S. 140/41; dem NS-Ideologen BAEUMLER S. 142), ohne dabei deren Schuld und die Verantwortung der damaligen Intelligenzia zu vertuschen. Auf die letztere vor allem gehen ganze Kaskaden von Verurteilungen nieder (vgl. S. 137).

Aber eine so neue Sicht ist dies nun wiederum auch nicht – und muß es auch nicht sein. „Handbuch“-Wissen könnte daraus werden, wenn die Urteile eindeutig belegt und begründet würden; dazu müßte die Denk- und Redeweise des Autors freilich anders sein. Ich gebe ein Beispiel für die eher beiläufige, fast ästhetische/literarische Einführung eines „Beweises“:

„Dennoch, die illusionäre Meinung, man könnte die neuzeitliche Gesellschaft insgesamt nach dem Muster von Interaktionen – zum Beispiel wie in der Familie – organisieren, gehört zu den intellektuellen Verirrungen, die nicht zuletzt durch pädagogische Begrifflichkeit mitgenährt worden sind. Aber wenn der liberale Lehrerfunktionär J. Tews 1928 statuiert ‚das große gemeinsame Ziel ist die Erziehung zur Volksgemeinschaft‘, hat er damit nicht die Volksgemeinschaftskonzeption akzeptiert, wie sie nach 1933 zur Manipulation der Massen, wie zur symbolischen Befriedung ihrer Sehnsüchte und Bedürfnisse inszeniert wurde.“ (S. 137)

„Okkasionell“ würde ich das in TENORTH'S Sprache bezeichnen. Wenn wir nur ein einziges Mal von J. Tews hören und in der Bibliographie lediglich erfahren, daß die zitierte Zeile aus einem Sammelband „Wesen und Wert der Erziehungswissenschaft“ stammt ohne weitere Angabe zu Tews eigenem Werk und, wie leider üblich geworden, ohne Seitenangabe, dann konnte TENORTH sich die Mühe sparen und schreiben: „Aber wenn zwei Menschen dasselbe Wort gebrauchen, meinen sie noch nicht dasselbe.“ Geschichte freilich ist das nicht.

Das gewählte Thema enthebt den Autor, realistisch von der pädagogischen

Realität zu schreiben. Die Wirklichkeit wird bezeichnet, aber nicht einbezogen. – Aber kann man „Die Theorie der Praxis“ (S. 127) wirklich ohne die letztere darstellen? Einmal beklagt TENORTH, daß damals eine Analyse der „Erziehungswirklichkeit“ nicht geleistet worden ist. Für die einzelnen Institutionen geschieht das in den folgenden Kapiteln. Von der Beziehung der einzelnen in Kapitel III angeführten Theoreme, Ideale, Programme (Gemeinschaft, Führerprinzip, Kulturkritik, Persönlichkeitsbildung, Arbeitsschule, Gesamtunterricht, Staatsbürgerkunde; aber auch Grenzen der Erziehung, pädagogische Autonomie, Deutschtum etc.) zur gleichzeitigen Realität hätte man sich freilich auch hier schon gern eine Vorstellung gemacht.

„Fakten“ gibt es bei TENORTH in seltsamer Form und Ballung. Dem unterstellten Bedürfnis, sich die „universitäre Etablierung erziehungswissenschaftlichen Denkens“ vorstellen zu können, genügt der Autor durch die Aufzählung aller Inhaber von pädagogischen Lehrstühlen um 1922 (S. 117). Ich hätte eine Begründung des Generalurteils, daß die „historisch folgenreichste Veränderung“ der gesellschaftlichen Bedingungen der Erziehungswissenschaft nach 1918 in der „universitären Etablierung erziehungswissenschaftlichen Denkens“ bestand, der Namensliste vorgezogen, die zudem an dieser Stelle niemand sucht.

Daß ein Kapitel über das Denken es schwerer hat als die Kapitel über Institutionen und Instrumente, legt Zurückhaltung nahe – beim Rezensenten wie beim Autor, der hier mit dem längsten Fußnotenapparat aufwartet und mit fast dreimal soviel Literaturangaben wie die anderen Autoren in vergleichbaren Abschnitten. Er dürfte nicht alles mit allem in Verbindung bringen wollen und dies mit so dürftigen Verben wie „... verweist auf ...“, „... verdankt sich ...“, „... ist nicht verkennbar ...“, „... neben X gab es Y / spielte Z mit“, „... läßt sich als A verstehen, als B beschreiben, als C begreifen“.

Wenn die eingangs zitierten Handbuchdefinitionen recht haben; wenn man einem Handbuch die Problematik dieses Kapitels anvertrauen will; wenn man selbst Skrupel hat, wie sie der Autor in der Einleitung zu diesem Kapitel äußert: „... in einem Handbuchbeitrag steht nicht Sinnstiftung und Apologie, Traditionskonstruktion oder -kritik im Zentrum“, dann muß man sich besonderer logischer und sprachlicher Sorgfalt befleißigen – dann muß man an Sätzen wie diesen noch kräftig arbeiten:

„Solche Hinweise sollten andererseits nicht dazu verführen, die fehlende logische Stringenz des Denkens auch als eine auf die Handlungskontexte übertragbare Diagnose aufzufassen.“ (S. 139)

Gemeint ist etwa: „Die Diagnose, daß die nationalsozialistische Erziehungstheorie der logischen Stringenz entbehrte, darf man nicht ohne weiteres auf die Praxis der nationalsozialistischen Pädagogik übertragen.“

„Soweit die Produzenten pädagogischen Wissens nach 1933 angesprochen sind, wird man zunächst – unter dem Aspekt der Ausgrenzung – auf die nicht mehr tolerierten und die zu Emigration und Exil gezwungenen Erziehungstheoretiker verweisen müssen.“ (S. 139)

Gemeint ist: „Was die ‚Produzenten‘ pädagogischen Wissens betrifft, so muß man

zunächst sagen, wer (wieviele) als untragbar ausgeschlossen und ins Exil gezwungen worden sind.“

„KRIECK repräsentierte schließlich auch die pathologische Struktur einer hypertrophen Erziehung und Erziehungsreflexion.“ (S. 141)

Gemeint ist etwa: „KRIECK vertrat einen nur pathologisch zu nennenden Anspruch auf totale Erziehung und totale Erziehungsreflexion.“

„(KRIECK) belegt die Attraktivität, die der Nationalsozialismus als Bewegung für gesellschaftskritische ... Pädagogen vor 1933 haben konnte.“ (S. 140)

Gemeint ist einfach: „An KRIECK kann man sehen, wodurch der Nationalsozialismus für ... anziehend war/sein konnte.“

Wer sich Wendungen leistet wie „nur appellativ deutende Pädagogik“ oder „eigentümlich theoretische Begriffe“, wer „nicht umsonst“ schreibt, wo er „nicht zufällig“ meint, und wer uns mitteilt, eine „schon immer extensive Methodendiskussion“ habe 1918 „noch einmal eine Vertiefung“ erfahren, dessen Gedanken vertraut man sich nicht ohne weiteres an – und möchte es doch eigentlich in einem zur Entlastung gedachten Handbuch. Macht man sich die Mühe des prüfenden sorgfältigen Lesens, fällt man ständig in Lächer:

„Der besondere nationalsozialistische ... Anspruch fand ... seinen wohl signifikantesten Ausdruck in den ... Adolf-Hitler-Schulen ... sowie in den in ihrem Anspruch totalitären Versuch, die öffentlich-staatlich kontrollierte Erziehung über das Schulsystem hinaus auf die weitere Lebenszeit der Menschen auszudehnen, sie insgesamt als Lernzeit zu definieren ... Die Jugendorganisationen HJ und BDM ... verdanken ihre Bedeutung eben diesen entgrenzenden Erwartungen.“ (S. 143)

Das kann man sagen, wem man will, nur nicht einem ehemaligen Opfer dieser Organisationen.

Dem, aber vermutlich nicht nur ihm, mißfällt auch der abschließende Satz: „Dieses pädagogische Denken war insofern theoretisch nicht auf der Höhe der Zeit, aber doch gesellschaftlich ...“ (S. 148). Beim Lesen eines Handbuchs geraten die Erwartungen an einen unglücklicherweise dorthin verschlagenen gesellschaftsphilosophischen Essay gleich sehr hart. Aber TENORTH ist einer der Herausgeber und muß sich diesen Anspruch gefallen lassen.

Der Rest des Handbuches, der biedere, der den konventionellen Einteilungen folgt, kommt – im Gegensatz zum ersten Teil – seiner Bestimmung voll nach. Am gelungensten scheint mir Kapitel IV, Teil I, über die Schulen – von ZYMEK. Es ersetzt auch die Einleitung von TENORTH und die methodischen Überlegungen von EICHBERG durch vorsichtige eigene. (Was hier nicht steht, sagt MÜLLER-ROLI in der Einführung zu Teil III dieses Kapitels.) Man wird gründlich und anschaulich über die Verhältnisse und Bewegungen unterrichtet und unter geeigneten Rubren auf eine Kritik eingeladen. Auch als alter Hase staunt man, wie sich die Konflikte, Kontroversen, Krisen seither wiederholen, weil sie damals nicht gelöst worden sind. Die Urteile sind nicht weniger kühn oder gar milder aber in jedem Fall klarer als bei TENORTH.

TITZES Artikel über die Hochschulen steht dem von ZYMEK über die Schulen nicht nach. Statistiken und übersichtliche Grafiken oder Tabellen bereichern und entlasten die Darstellung. Hier sind die beglaubigenden Zitate gut gewählt und richtig eingesetzt.

Man versteht besser, was die Menschen so handeln ließ, ohne daß sie dadurch entschuldigt würden. Nach der Lektüre dieses Kapitels jedenfalls weiß man, was MARTIN HEIDEGGER der alten Kooperationsordnung antat, als er sich just 1933 als Rektor einsetzen ließ, – und wie bewußt er es getan haben muß.

Die Verschränkung von ideologischen, ökonomischen und sozialen Faktoren, die zur Radikalisierung der Studentenschaft führten, habe ich nie so einleuchtend auf knappem Raum dargestellt gefunden. TIRZE kann einen, der die 68er Revolution als junger Professor miterlebt und gestützt hat, nachträglich das Gruseln lehren.

MÜLLER-ROLLI gelingt es, die schwierige Rolle der Lehrer (von Januar bis November 1933 waren plötzlich 95 Prozent aller Lehrer Mitglieder des nationalsozialistischen Lehrerbundes geworden!) – zwischen Notverordnungspolitik, Besoldungskürzung, Stellenabbau, gewandeltem Wissenschaftsverständnis und Gleichschaltung ihrer Organisationen verständlich zu machen.

PÄTZOLD vermag auch den Schulpädagogen für den diesem meist unbekannten Gegenstand – die Berufsausbildung – zu interessieren, und vollends PEUKERTS Sozialpädagogik befriedigt, weil sie zeigt, wie das Sperrgut Kind/Jugendlicher sich der administrativen Bewältigung widersetzt. Seine Schlußbemerkung hat er vorher eindrücklich vorbereitet:

„... die Erfahrung der Zwischenkriegszeit (scheint mir) paradigmatisch die alternativen Entwicklungsmöglichkeiten der Moderne aufzuzeigen. Es gilt insofern im einzelnen abzuwägen, um welchen Preis und in welchem Mischverhältnis von helfender Zuwendung und sozialer Kontrolle die Fortschritte in der Entfaltung des sozialpädagogischen Feldes erkaufte wurden und werden.“ (S. 332)

Es ist nicht beckmesserisch wenn ich sage: Im Kapitel Erwachsenenbildung (LANGEWIESCHE) hätte man sich die Tabellen (mit bröseligen Angaben von 1.5 bzw. 1.1 für untere, mittlere, höhere Beamte etc.) sparen können, deren Zusammenfassung der Autor ja gibt. Ich sage es, weil hier wieder die Funktion des Handbuchs auf dem Spiel steht. Wer an der statistischen Aufschlüsselung der Volkshochschul-Hörerschaft nach Geschlecht, Beruf und Schicht in Leipzig/Hamburg/Dresden/Bremen/Berlin interessiert ist, wird einen Weg zu den Quellen (die ja angegeben sind) finden. Der Autor vermengt auch Beleg und Illustration und überfrachtet seine Darstellung mit Zitaten. Er übertrifft sogar TENORTH (mit 169 Fußnoten auf 25 Seiten) und erdrückt seine Leser mit einem ebenso gewaltigen Literaturverzeichnis.

Die Kapitel „Medien“ (SCHÜTZ/WEGMANN) und „Militär“ (LEHMANN) nehmen vieles wieder auf, was vorher – unter „Lebenswelten“ und „Jugend“ – schon behandelt worden ist. Sie bestätigen, daß „Bildungsgeschichte“ in diesem Handbuch weitgefaßt werden soll, machen aber die Grenzen auch nicht klar. Warum werden im Medienkapitel der Film und das Theater, nicht aber die Musik und die bildenden Künste behandelt, im Militärkapitel die SA aber nicht der Reichsarbeitsdienst? (Übrigens hat KURT HAHNS Bemühung, in Salem „Führer“ zu erziehen, nichts mit den Vorstellungen vom charismatischen Führer zu tun, nach dem das Volk ruft, der „mit massendemagogischen Mitteln zur Macht“ kommt – und den MAX WEBER abzuwehren suchte.) (S. 419)

Vielleicht läßt sich bei einer späteren Auflage die jetzige „Einleitung“ in eine verwandeln, die ihren Namen verdient, das Kapitel „Lebenswelten und Alltagswissen“ in eine wirkliche Methodenkritik aus Anlaß der besonderen Problematik dieses Bandes und das Kapitel „Pädagogisches Denken“ in einen Artikel über Erziehungswissenschaft und Bildungsphilosophie jener Epoche –

in strenger Sprache (ich schlage vor: erst einmal auf Latein oder auch auf Englisch verfaßt und dann in unser geliebtes Deutsch zurückübersetzt!). Dann hätten wir ein gut brauchbares Handbuch und fast eine Geschichte der Bildung von 1918 bis 1945.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hartmut von Hentig, Ringsthof, D-4904 Enger.